



Rui Miguel Carneiro Leal Ribeiro

odisseia num espaço

Porto, 2018



Rui Miguel Carneiro Leal Ribeiro

odisseia num espaço

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professor orientador: Tiago Assis

Professor cooperante: António Viana Paredes

Escola de estágio: Escola Secundária Francisco de Holanda, Guimarães

Porto, 2018

resumo

Antes de mais importa esclarecer o leitor que este documento orbita um campo ambíguo, sem designação, que oscila entre a dissertação e o relatório, não chegando a ser nenhum dos dois, constituindo-se como um conjunto de reflexões.

Assim, a partir dessa coleção de pensamentos, tento perceber que espaço construiu para si a Escola e o que pode ser a Escola, a partir de “*arquiteturas escolares*”. De que modo estas podem ser o produto de uma determinada ideologia pedagógica e de que modo a mesma se materializa no espaço que cria. Analisarei a sala de aula, a qual se constitui como uma unidade, parte de um todo – a escola – criado com um determinado propósito, que talvez se afasta do seu propósito primeiro, o de construir o conhecimento.

Se, no campo da arquitetura, consideramos que criar espaços é também criar o indivíduo que o ocupa, será justo sugerir que a Escola, mais do que criar um espaço, serve para produzir, desde logo, indivíduos através desse dispositivo.

Com a análise desta odisséia, em que se configurou o meu estágio, julgo poder explorar ideias que, no seu conjunto, poderão aspirar a adivinhar uma “Pós-Escola”. Esta poderá emergir não como um corte com a realidade existente. Não terá de assumir-se como algo que existe para além da Escola que agora conhecemos, declarando a sua falência, mas antes adquirindo uma visão mais abrangente, um “*pensée sauvage*”, exterior à nossa Escola.

Palavras-chave:

Espaço, escola, arquiteturas, poder, disciplina, história.

abstract

First and foremost it is important to make clear to the reader that this document revolves around an ambiguous field, ranging from a dissertation to a report, ending up not being any of those but mostly a series of reflections.

Thus, basing on this collection of thoughts, I try to understand which space school built for itself and what school might be, based on “*school architectures*”. How it might be the product of a specific pedagogical ideology and how it materializes itself in the space it creates. I will be analyzing the classroom, which presents itself as a unit, part of a whole - the school - created with a specific purpose, which may be far from its initial purpose of building knowledge.

If, in the field of architecture, we consider that creating space is also creating the individual who inhabits it, it would be fair to suggest that, more than only to create space, school helps producing individuals through this device.

Through the analysis of this odyssey, which was my traineeship, I believe to be able to explore ideas, which, all together, may aspire to presume a 'post-school'. It should not emerge as being a break with the existing reality. It does not have to establish itself as something which exists beyond the school we now know, declaring its failure, but rather acquiring a more extensive view, a “*pensée sauvage*”, exterior to *our* school.

Keywords:

Space, school, architectures, power, discipline, history.

résumé

Tout d'abord c'est important de clarifier au lecteur que ce document tourne autour d'un champ ambigu, sans désignation, qui balance entre la dissertation et le rapport, arrivant à n'être aucun des deux, constituant un ensemble de réflexions.

Ainsi, à partir de cette collection de pensées, je essaie de percevoir quel espace s'est construit pour l'école et ce que peut être l'école, à partir de "*architectures scolaires*". De mode que cela peut être le produit d'une idéologie pédagogique donnée et en mode que la même se matérialise dans l'espace créé. J'analyserai la salle de classe, à laquelle se constitue une unité, une partie d'un ensemble, l'école, créée pour un certain but, qui s'écarte peut-être de son premier but, pour construire la connaissance.

Si, dans le domaine de l'architecture, nous croyons que créer des espaces c'est aussi créer l'individu qui l'occupe, serai juste que suggérer que l'école, au lieu de créer un espace, serve à produire, dès le départ, des individus.

Avec l'analyse de cette odyssée, dans laquelle mon stage a été mis en place, je pense pouvoir explorer des idées que, dans leur ensemble, peuvent aspirer à devenir une "post-école". Cela ne pourra émerger comme un mais avec la réalité existante. Il ne doit pas être pris comme quelque chose qui existe au-delà de l'école que l'on connaît maintenant, déclarant leur faillite, mais plutôt acquérant une vision plus globale, une "*pensée sauvage*", en dehors de *notre* école.

Mots-clé:

Espace, école, architectures, pouvoir, discipline, histoire.

agradecimentos

Ao Professor Tiago Assis, pela capacidade de me fazer percorrer *espaços* com maior clareza, pelas nossas conversas sempre reflexivas, pelo tempo que me dispensou e pelo rigor com que acompanhou todo o desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor Viana Paredes, por ter aberto a porta da sala de aula.

À Eduarda e ao Zezé, por estarem sempre aqui... e à Simone, que está para chegar.

índice

- 0. preâmbulo

- 1. espaço
 - 1.1. espaço absoluto
 - 1.2. espaço relativo
 - 1.3. espaço relacional

- 2. odisseia
 - 2.1. aventura do espaço
 - 2.2. *discursos* como modo de ler *um* espaço
 - 2.3. a prática no espaço
 - 2.4. *outro* espaço
 - 2.5. corpos e espaço

- 3. considerações finais
 - 3.1. *uma* pós-escola

bibliografia

anexos

0. preâmbulo

Antes de dar início a esta aventura, julgo importante iluminar parte de um caminho, de modo a percebermos em que direção quero colocar o próximo passo. É certo que tal luz nunca poderá iluminar a totalidade deste percurso para que este se configure numa verdadeira odisséia, numa descoberta, na qual não espero encontrar apenas venturas, mas também desventuras, sendo certamente estas que me ajudarão a abandonar a minha zona de conforto e que me permitirão gerar *outro* conhecimento de um espaço onde se pretende ensinar – ou fazer aprender – artes visuais.

Nesta demanda, com inequívoca ajuda do título, é inevitável que o leitor seja desde logo transportado para dois ícones da cultura ocidental: uma obra literária – “Odisséia”, de Homero – ou uma obra cinematográfica – “2001, Odisseia no espaço”, de Stanley Kubrik.

Não obstante a inexistência de uma relação direta entre as obras e o(s) tema(s) que aqui pretendo abordar, podemos admitir que ao falarmos no mundo amplo que é o da educação, e das relações que nele existem, falamos de uma batalha constante onde diversas facções se debatem numa tentativa de terem para si o “poder”.

É nesta tensão que pretendo concentrar a minha observação em particular no campo em que essa acontece. O tema do espaço escolar, ou do espaço que a escola encerra, é o principal foco da minha atenção. Será por isso esta reflexão o ponto de colisão ou de encontro entre dois mundos que coexistem nos meus percursos pessoal e profissional – o ensino e a arquitetura.

Por um lado, sou, desde tenra idade, um habitante de escolas, estando, por isso, familiarizado com a sua linguagem. É certo que fui mudando de flanco ao longo desse percurso. Numa parte dessa trajetória ocupava o meu lugar atrás de uma carteira, a outra junto à secretária. Em cada lugar desempenhava um papel distinto. Houve ainda momentos – idênticos ao que acontece neste momento preciso – em que ocupei ambos os lugares e que me permitiram obter perspetivas diferentes de um mesmo objeto de estudo que me interessa particularmente e sobre o qual depositarei a minha atenção: o espaço escolar.

Onde é que ensinamos? Como se configura o lugar em que nos *colocam* para aprendermos? Que implicações essas configurações têm sobre os ocupantes de um espaço?

Orbitarei em torno destas (e outras) questões que, acredito, o espaço nos permite colocar, apoiado no conceito de espaço proposto por Harvey (2015) uma abordagem tripartida que, como espero, permitirá entender o espaço na sua maior amplitude, recorrendo à divisão do espaço como absoluto, relativo e relacional.

Ao falarmos do “poder” que julgo impregnar as relações existentes no espaço da escola, seremos impelidos à imersão no conceito de dispositivo – em particular, o arquitetónico – que configura e, eventualmente, predetermina os atos de ensinar e aprender. Para isso irei servir-me dos escritos de Foucault, Deleuze e Agamben de modo a tornar mais consciente o discurso da produção de “efeitos do poder” no indivíduo. Ou seja, proponho nesta reflexão fazer a interseção entre diferentes campos de saber.

Procurarei perceber de que modo o indivíduo é manipulado pelos efeitos de poder sobre ele exercidos pelo(s) espaço(s) e seus ambientes e de que modo esse mesmo indivíduo pode gerar-se a si mesmo *criativamente* através da manipulação do seu espaço. Como fim último, o indivíduo afigura-se o verdadeiro *objeto* desta reflexão.

É meu dever ainda informar o caro leitor que esta reflexão será alimentada pela prática pedagógica levada a cabo, no papel privilegiado de professor estagiário, na Escola Secundária Francisco de Holanda – Guimarães. Esse lugar de vigilância e observação intermitentes em que o fator de paridade que se gera com os estudantes, permitirá obter uma adesão e uma desinstitucionalização do ato de ensinar que levei a cabo com eles.

Mais do que fazer uma investigação paralela à prática do estágio, as minhas propostas transportaram em si a minha temática de investigação. Apesar de ter assistido a algumas disciplinas do espectro do grupo disciplinar das Artes Visuais, entre as quais Desenho, Geometria Descritiva e Educação Visual, de diversos professores, foi na disciplina de História da Cultura e das Artes da turma AV1 do décimo ano, com o cooperante António Viana Paredes, que encetei um caminho para esta odisseia, mais direcionada ao campo das Artes Visuais e suas especificidades. Em toda a minha prática consegui trabalhar as questões que aqui tento desenvolver relativas ao espaço, particularmente o escolar, e seus determinismos. As sessões que orientei pautaram-se por uma abordagem diacrónica, sendo que se ancoraram nas épocas em estudo na referida disciplina mas que extrapolavam, sempre que possível e oportuno, para a contemporaneidade e para outro tipo de espaços que não apenas os fixados no manual adotado.

Esta estratégia permitiu, como mais adiante mostrarei, que fossem levantadas questões pelos estudantes que, em vez de confirmar a tese com que parti para este relatório, abriram um outro lugar de reflexão relativamente a conceitos como poder, espaço e indivíduo.

A necessidade de construir este relatório, o qual não poderá cumprir apenas o papel de um relato de ocorrências, mais ou menos significativas, durante o decorrer deste estágio, configurou-se como outra aventura do discurso e da minha própria descoberta. A urgência de, a esse relato, adicionar um suporte teórico e um objetivo de investigação permitiu-me concentrar o meu olhar nos objetos e nas relações que naturalizamos no quotidiano escolar.

A existência de um espaço específico para aprendermos e o modo como, naturalmente, estes se configuram e materializam afigurou-se como objeto de estudo iminente, tanto pela sua pertinência da abordagem, como pela aproximação que faz dos dois campos de conhecimento – educação e arquitetura – que, como referi anteriormente, se cruzam na minha formação académica e concorrem para a minha definição enquanto ser individual.

Esta reflexão permitiu abordar ainda um outro tema (sempre) presente na educação – e que julgo ser transversal a todos os níveis de ensino – que se prende com a permanente distância geracional entre quem aprende e quem ensina, e de que modo esse afastamento pode gerar espaço para a ação e movimento nas relações de aprendizagem. Os interesses de quem está a ensinar estão normalmente afastados dos de quem aprende e julgo que, com o crescente envelhecimento do corpo docente nas escolas, esse fosso tende a aumentar e torna inevitavelmente primordial o drama de um presente que ambiciona ser a génese de um futuro porvir, que *supostamente* tem de lhes ser – aos estudantes – desde já assegurado e acautelado.

Vou por isso tentar perceber que imagem construiu – e ainda hoje constrói – para si a Escola. O que quer ser a Escola a partir das suas *arquiteturas escolares*? De que modo estas podem ser o produto de uma determinada ideologia pedagógica? De que modo essa mesma ideologia se materializa num espaço?

Analisarei a sala de aula, como unidade celular, parte de um todo, criada com um determinado propósito, o qual contém espaços definidos com funções predeterminadas. Essas expressam usos específicos tanto para professores, como para estudantes.

Olhá-la-ei não como uma fatalidade ou uma inevitabilidade, mas tentando vê-la como uma tecnologia ao nosso dispor e que nos dispõem de um determinado modo, não lhe permitindo uma confortável “invisibilidade”.

Reitero a vontade de “pensar” este espaço como um *dispositivo*, de modo a tentar perceber em que regime de ordem este se inscreve e de que modo se produzem subjetividades e criam sujeitos inscritos nas relações de poder que ocupam esses espaços escolares.

Se, no campo da arquitetura, considerarmos que criar espaços é também criar o indivíduo que o ocupa, podemos concluir que a Escola, mais do que um espaço, serve para produzir, desde logo, indivíduos através desse espaço.

Percorrerei **uma** cronologia do espaço escolar – com particular incidência na sala de aula – de modo a tentar perceber se a história originou diferentes entendimentos e materializações dos mesmos.

Tentarei ler as dimensões materiais e ocultas da construção arquitetónica, entendida esta como um lugar físico, impregnado de determinações culturais que organizam as relações sociais e que estarão na génese desse *dispositivo*. Nesse sentido tentarei demonstrar de que modo o espaço físico da Escola reproduz um modelo pré-determinado, que se consubstancia no espaço e nos agentes que nele interagem.

Assim poderei aproximar-me da ideia de que o espaço pode ser lido como um “registo”, um suporte de informações a partir do qual se podem identificar os modos de apropriação dos saberes e identificar quais as características que vinculam os indivíduos ao espaço, num movimento de apropriação prática e simbólica.

Com esta análise julgo poder explorar ideias que no seu conjunto poderão aspirar à constituição do conceito da “Pós-Escola”.

Assim, proponho-me correr o risco de ultrapassar as barreiras limitadoras da sua definição e permitir que outros campos deem corpo a um interminável processo de continuidade de construção dos sujeitos que a constituem.

Tal como Seabourne (1971:1) afirmou, “o professor é mais influenciado pelo espaço físico do que imagina.” Irei envidar esforços no sentido de transportar estas minhas preocupações/questões para a minha prática em sala de aula, de modo a dar-lhe mais sentido e permitir um olhar mais alargado aniquilando a tensão existente entre as gerações presentes.

1. espaço

1.1. espaço absoluto

Como facilmente se pode perceber, a palavra espaço está “entre as palavras mais complicadas da nossa língua” (WILLIAMS, 1985). Encerra em si mesma uma diversidade de definições que se estendem desde a volatilidade do tempo até à imensidão do universo. Deste modo urge definir, tal como a própria palavra sugere para si, em que intervalo de limites nos situaremos nesta abordagem, sendo certo que este balizamento será mais sugerido do que vivido, uma vez que se torna pouco viável estancar cada um deles de modo hermético.

Falar em espaço absoluto é, segundo Harvey (2015), falar de um conceito imóvel e delimitado onde se inserem os estados, as fronteiras e as unidades administrativas. É o espaço nele mesmo, uma existência mesmo que desprovida de matéria.

Assim, tal como falei anteriormente, o espaço que me interessa aqui abordar e dissecar prende-se com o espaço físico, diretamente relacionado com o espaço arquitetónico da escola. Não obstante a importância desta delimitação, a mesma dificilmente não será ultrapassada, uma vez que é quase inevitável não abordarmos questões como o tempo, quando pretendemos estabelecer uma cronologia da evolução do espaço.

Este espaço permite-nos centrar a nossa atenção ao espaço de Descartes e ao geométrico de Euclides. Um conjunto imóvel de materializações capazes de serem analisadas de modo (quase) isolado. É o espaço com limites físicos, da propriedade privada e das fronteiras territoriais, na génese é o espaço da individualização.

É neste capítulo que conseguimos identificar características arquitetónicas e tipologias específicas que podem definir os edifícios.

No nosso caso exemplar, a Escola Secundária Francisco de Holanda nasceu como escola industrial por decreto, tendo começado a funcionar como tal a partir de 14 de janeiro de 1885. Tinha como principal objetivo dotar os seus estudantes de capacidades técnicas para integrarem as indústrias locais e assim ajudarem ao rápido progresso da sociedade. Nessa época as instalações e o espaço escolar eram uma mimetização do espaço industrial, uma vez que, declarada e deliberadamente, o espaço da escola tinha como objetivo alimentar a máquina

industrial local. A sua implementação coincidiu com a chegada do comboio e da modernidade a esta localidade. Tal como sugere Foucault (2004), neste espaço o indivíduo despia as suas vestes rurais para passar a empunhar a bandeira industrial e se transformar no trabalhador útil. Curiosamente, em todo o seu percurso, esta escola teve quase sempre ao seu leme, como diretores, homens das artes.

Deve o seu nome à circunstância de D. Luís I, aquando do decreto de criação da escola, estar interessado nos “feitos” de Francisco de Holanda, acabando por homenageá-lo desta forma, não tendo o homenageado qualquer ligação com a cidade nem com a escola.

Na posterior configuração da escola construiu-se junto a esse edifício industrial um novo corpo, agora mais escolar, mais conventual. As salas de aula tinham um carácter litúrgico mais visível, uma vez que dispunha do estrado que distanciava (e aproximava do “alto”) as palavras “sábias” de um indivíduo que pregava para os discípulos, os quais, por definição, deviam receber instrução ou ensino, seguir os seus conselhos, ideias ou doutrinas, ser um aluno, um sectário. Tal como esta última palavra indica seria pedido a este que amputasse a sua individualidade e integrasse a “seita” que era a sociedade que o esperava e o desejava de um determinado modo. Esse modelo respeitava até a orientação lumínica, a qual devia surgir, inevitavelmente, da esquerda de modo a que todos pudessem ser “iluminados” de igual modo, dando corpo à democracia nesse espaço, entendida esta não como um poder que emana do conjunto dos cidadãos, baseado nos princípios de igualdade e liberdade, mas antes na ideia de que a todos era dado o mesmo conjunto de oportunidades, independentemente das suas diferenças, restringindo as suas liberdades a uma “liberdade permitida”.

Mais recentemente o edifício mudou e os espaços da escola mudaram também. O espaço absoluto deixou de se circunscrever ao edifício arquitetónico. A entrada no espaço tecnológico abriu portas à escola virtual. Este termo encerra em si mais do que apenas o carácter simplista informático que comumente lhe atribuem de algo simulado. Se ser virtual é por definição ser suscetível de se exercer ou realizar, que tem potencial, devia a escola ter absorvido essa ideologia, mas os novos dispositivos vieram permitir estender a escola a casa de cada um e, desse modo, permitir mais uma vez, e como Foucault anunciava, governar o tempo dentro e fora do espaço arquitetónico escolar. À nova escola chegaram as salas de informática onde aos estudantes é permitido “descobrir” o espaço digital, sendo certo que esse admirável mundo novo, por ser indomável, representa outros desafios que, para serem controlados ou

minimizados, carecem de limites e fronteiras que são estabelecidos por parte de uma entidade superior que sabe o que cada um dos indivíduos pode (ou não) alcançar e explorar.

Nesta escola há projetores multimídia pelas salas de aulas, mas as “novas” salas mantêm a disposição de mesas alinhadas, todas direcionadas para a “origem do conhecimento” – o quadro e o professor – sendo certo que a luz da esquerda não se perdeu entre os esquiços e a concretização das salas de aulas. Os estudantes continuam a saber o que fazer perante o espaço novo que lhes foi apresentado, percebem qual é o seu lugar, e raramente o tentam “ultrapassar”.

A nova escola desenvolve-se em dois edifícios, com quatro pisos, que se cruzam nos limites de ambos, onde o edifício preexistente e o novo se reúnem dando lugar a corredores longilíneos de ligação entre ambos (ver anexo IV).

O edifício antigo abarca funções mais sociais, como sala de professores, biblioteca, salas multimídia, gabinetes de diretores de turma e da direção, bem como os setores administrativos. A este edifício foram subtraídas, com as obras, todas as salas de aulas decorrentes de opções projetuais e de imposições programáticas da Parque Escolar (ver anexo V).

O edifício novo desenvolve-se num novo corpo edificado, com dois braços distintos, com um corredor em cada um deles com salas de aulas nas alas exteriores. No seu núcleo central, resguardado dos olhares exteriores, encontra-se o espaço do pavilhão polidesportivo. Todas as salas têm uma porta e uma abertura similar para o corredor, ambas com vidro liso e transparente, e janelas contínuas, na parede oposta, que permitem a iluminação natural das mesmas. Olhando para o quadro todos os alunos têm as janelas do seu lado esquerdo e a disposição das suas mesas é em filas de duas, com corredores entre cada fila. Abarcam trinta alunos, ainda que sem grande espaço entre eles (ver anexo VI).

Estamos perante a perpetuação de um modelo em que o poder disciplinar se enfatiza através do espaço físico. A “cela”, os “lugares” e as “fileiras” de que nos fala Foucault (1991) permanecem intocados neste edifício tão “novo”. Tal como a prisão de Bentham, este edifício (tal como toda a escola) materializa o encarceramento de indivíduos sujeitando-os a um determinado espaço, num tempo determinado, com o objetivo de o treinar e produzir nele um sujeito útil e dócil.

1.2. espaço relativo

Neste capítulo temos de olhar o espaço como um conjunto de relações entre objetos, que existe só pela simples existência deles mesmos, ou seja, como um dispositivo. “O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.” (Foucault, 1984: 243)

Assim podemos considerar que os agentes que concorrem nos espaços da Escola, em particular na sala de aula, acabam por ser manipulados como objetos, controlados pela instituição em que se inscrevem. Este espaço varia de acordo com os objetos que se relacionam e como se relacionam. Neste conjunto de agentes-objeto devemos incluir tanto estudantes como professores.

Como forma de materializar estas linhas de força de poder devemos considerar a arquitetura escolar, a qual, ao longo dos tempos, detalhou aspetos da sua fachada e do seu interior e produziu, pela perspetiva e simetria dos elementos, os sentidos de ordem, organização, amplitude e funcionalidade. Se percorrermos espaços escolares rapidamente nos apercebemos do seu sentido de controlo e vigilância dos corpos. Podemos identifica-los nos seus longos corredores flanqueados de janelas para o exterior, de um lado, e pelas portas das salas de aula, do lado oposto, as quais comumente permitem a visualização do interior da aula. Esta realidade acaba por estar de tal modo enraizada no nosso modo de entendermos (e de nos sujeitarmos a) esses espaços, que até nos casos das reformulações/remodelações de escolas levados a cabo (nas quais se inscreve a Escola Secundária Francisco de Holanda) o mesmo modelo é perpetuado, apesar de ter agora uma nova roupagem, novos materiais de construção e equipamentos mais atuais e, provavelmente, mais ilusórios de liberdade.

A existência da transparência e da imensa luz natural permite, quer a alunos, quer a professores, uma sensação de higiene e bem-estar (conceitos oriundos da burguesia do século XVIII) que sugere uma ideia de claridade e liberdade. Desta feita todos os corpos inscritos neste espaço estão num estado de autogoverno e autocontrolo intrínseco que quase se afigura natural, estado esse que podemos atribuir aos meios de controlo do referido espaço.

Este dispositivo espacial é apenas um, de entre os vários enunciados por Foucault, que têm por objetivo criar uma sociedade disciplinada. Este controlo do espaço e seus regulamentos, como quem pode e quem não pode percorrer determinados espaços, permite uma vigilância permanente. Junto com este, temos a organização do tempo em ciclos estanques que se sucedem e repetem incessantemente, numa ideia de regulamentação temporal, e a existência, em pontos estratégicos, de elementos ou indivíduos que cumprem o papel de vigilância, tornando-a permanente. Por fim devemos ainda considerar os cadernos dos estudantes e o livro de ponto dos professores, onde é possível verificar o conhecimento/saber como algo cumulativo e verificável.

Os meios atrás descritos podem rapidamente ser identificados noutros espaços de controlo/proteção social onde os corpos tendem a ser melhorados para poderem ser de novo integrados na sociedade, como são exemplo as prisões, hospitais, quartéis, etc., onde atuam, de modo mais ou menos subtil, as tecnologias de submissão em forma de movimentos, gestos e até nos silêncios que se julgam adequados ao quotidiano. Se percorrermos álbuns fotográficos de ambientes escolares, facilmente conseguimos identificar esses traços comuns de regulação e controlo.

Podemos assim considerar a Escola como geradora de disciplina organizadora do tempo e do espaço que cria o ritmo e a regularidade sociais, com o propósito de produzir "o sujeito individual obediente aos hábitos, regras, ordens; uma autoridade que é exercida continuamente em volta e acima dele e que ele deve internalizar para funcionar automaticamente nele" (FOUCAULT, 1979: 227).

É também a partir de registos fotográficos da Escola que se veiculam ideais sociais. Assim, as imagens de aulas de educação física/ginástica, com sujeitos metódica e uniformemente vestidos com as suas fardas desportivas, transmitem ideias do corpo são em mente sã, disseminando e enraizando, através dessa propaganda, a ideia de educação e saúde como fundamentais para a evolução de uma sociedade dócil e disciplinada. Deste modo, acentua-se, ainda que dissimuladamente, a necessidade do controlo dos corpos através do treino dos seus movimentos, do seu controlo moral e intelectual.

"A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela

segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.” (FOUCAULT, 1999: 43-44)

A ideia de democratização da e na educação é mais uma falácia que está impregnada nos discursos e que na verdade não se consubstancia nas nossas práticas. Antes assistimos a uma perpetuação das *linhas de estratificação ou de sedimentação* (Deleuze, 1996) que incidem especialmente no modo como os corpos ocupam os espaços escolares, em particular as salas de aula.

Esta ideia de disciplina dos corpos a partir das forças exercidas pelas instituições vai dar lugar a novas linhas de força, as *linhas de atualização ou de criatividade* (Deleuze, 1996). A partir dos anos 50 do século passado Deleuze defende que, apesar do contributo fundamental para o entendimento da sociedade deixado por Foucault, e que assentava numa ideia da sociedade disciplinadora, estávamos já a fugir desse paradigma para abrir portas à sociedade de controlo, em que já não se circunscreve apenas ao espaço das instituições, mas foi alargado a todo o quotidiano, muito por influência do trabalho desenvolvido por essas.

“Depois, este tempo é repartido em períodos anuais; horários estritos e bem carregados dividem as matérias pelos dias e horas. Relógios e sinetas, já presentes no século XV e muito difundidos no século XVI, marcam agora as atividades escolares. Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames. É o princípio dos prêmios pelo desempenho escolar, das censuras e das recompensas, dos alunos brilhantes e dos preguiçosos. A cada ano, “os bons” são promovidos e “os maus”, rebaixados ou eliminados. A seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposições pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo.” (PETITAT, in BENCOSTA, 2007:152)

A existência de câmaras de vigilância nos espaços públicos que estarão a produzir imagens que alguém (que não sabemos quem!) algures num sítio (que não vemos!) observa, ou as estatísticas que lançam dados sobre determinados fatores sociais e outros sistemas de aferição e exame criam formas de organização nos corpos e nos intelectos, normalizando uma disciplina das ações intrínseca às nossas práticas, fora das instituições, a partir de redes capilares e flexíveis que nos atravessam (quase) impercetivelmente.

Com base neste novo modelo surgem também novas formas de subjetividade, entendida esta como um processo em curso, que dado o seu caráter incompleto estamos impedidos de os ver/entender na sua totalidade. “Pertencemos a dispositivos e neles agimos.” (DELEUZE, 1996: 94)

Quando nos referimos ao dispositivo que encontramos na escola, à partida, estamos desde já a efetuar uma pré-seleção, uma vez que, circunscrever esse conceito ao espaço escolar é um gesto impossível. Apesar de haver circunstâncias institucionais que permitem desenvolver e desenhar um limite físico, esse é penetrado e atravessado por dispositivos que são onnipresentes à existência do homem, já que esses são “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, intercetar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2005: 13) e desde logo a linguagem pode operar essa mesma determinação.

Assim quando estamos perante a interação de sujeitos que se confrontam em diferentes estatutos e expectativas nessa relação, desde logo estamos a lidar com diferentes níveis de poder e nessa relação já temos um dispositivo. Se a esse adicionarmos a arquitetura do espaço escolar e nesse começarmos a ler de que modo esse dispositivo captura e determina as ações dos indivíduos que o habitam, podemos começar a adivinhar as diferentes e imensas forças que atuam nesse momento, em que um dos sujeitos age sobre o outro de modo a que esse atinja um novo ente. Podemos quase considerar que uma espécie de evangelização está presente na dinâmica que acontece nesse espaço.

1.3. espaço relacional

A noção de espaço relacional implica a ideia de relações internas. Um acontecimento não pode ser compreendido a partir de um único ponto, depende de tudo o que ocorre ao seu redor. Nesta formulação, assim como no caso do espaço relativo, é impossível separar espaço e tempo. É o espaço das sensações, desejos, frustrações, sonhos e vertigem. O espaço relacional ajuda a analisar, numa perspectiva dialética, a unidade contraditória entre os processos mais gerais e os mais particulares que de alguma forma interferem na construção do espaço e produzem os fenómenos da desigualdade, segregação, exclusão, e conflitos sociais iminentes na escola. “Fora e dentro formam uma dialética de divisão, a óbvia geometria que nos cega assim que a colocamos em jogo em domínios metafóricos.” (BACHELARD, 1994: 211)

Estas relações inerentes ao espaço escolar determinam a forma como o sujeito interage com o seu conhecimento, uma vez que naturalmente o esse espaço se destina a produzir. É um poder colonizador que percorre esta relação e que no final transforma o indivíduo, reconfigurando os seus comportamentos e mudando o seu quotidiano, categorizando até aqueles que não se deixam seduzir e formatar, destinando, a esses, espaços alternativos capazes de albergar os comportamentos desviantes, fora da norma desejada.

Neste campo das relações internas da escola há um permanente policiamento de como estar e agir nesse espaço que é lembrado por todos os seus intervenientes, incluindo neste conjunto o próprio aluno que acaba por internalizar – e naturalizar – esse espaço normativo, como dizia Foucault, gerando o indivíduo conforme.

Nesta relação de poder que está permanente presente na escola os alunos sujeitam-se, como forma de sobrevivência, ao espaço e aos seus ditames, as suas regras, criando a concepção produtiva e operacional do espaço que desempenham um papel fundamental na subjetivação dos estudantes, através do adestramento, da categorização e da sua gestão. Está por isso subjacente a toda esta relação uma racionalidade produtivista com o saber. O saber deixa de ter valor em si mesmo para pertencer a uma máquina produtiva a que está ligada o estudante, o qual, de acordo com essa ideologia, necessita do professor para aprender pois se julga inútil tentar fazê-lo sozinho. Podemos dizer por isso que este espaço relacional tem uma “funcionalidade ordenadora, regulamentadora e sobretudo transformadora do espaço

conventual” (Varela e Alvarez-Uria, 1992:76) das escolas jesuítas de onde advêm.

Em qualquer dos casos é uma relação fortemente unidirecional que se caracteriza pela homogeneização e inflexibilidade, configurando-se de modo explícito num dispositivo controlador do espaço e do tempo da escola, assente numa racionalidade institucional de controlo, de modo a garantir que o estudante seja obediente e produtivo, para *a posteriori* ser um membro útil da sociedade.

2. odisseia

2.1. aventura do espaço

Para melhor escrevermos sobre o objeto de estudo que é a disciplina de História da Cultura e das Artes julgo que devemos, antes de mais, refletir acerca do lugar que ela ocupa nos nossos dias e quais os desafios com que, no meu modo de a ver, se depara.

Comecemos por analisar o nome da disciplina que deixou de ser apenas dedicada à história da arte para se debruçar agora sobre a história da cultura e, dentro dessa, mais especificamente, de diversas artes. De acordo com a minha memória enquanto estudante do ensino secundário, parece-me que apenas mudaram as nomenclaturas e o modo como se organizaram as matérias a abordar, mas no final tudo permaneceu igual. Seria interessante, se o tempo o permitisse, dedicarmo-nos, de modo mais aprofundado, a um estudo comparado entre o programa que antecedeu o atualmente em vigor, datado de 2004, para percebermos que na génese os objetivos propostos se mantêm bastante próximos.

Mas centremo-nos no programa em vigor. Há no seu enunciado um alargamento ao conceito de cultura que se consubstancia de modo enraizado na obra de arte e na criação artística, sendo isso justificado logo na introdução como sendo “uma forma de expressão da cultura que a gerou” (PIMENTEL. 2004:3). Sugere-se ainda, nessa parte do programa, que a abordagem a fazer deve ser “não hierárquica, mas essencialmente dinâmica e transversal” (PIMENTEL. 2004:3) da interação entre as artes e a cultura, sendo que na prática quotidiana apenas assistimos a uma abordagem sistematizada dos manuais, havendo tendencialmente um pendor mais artístico (técnicas, intenções, etc.) ou mais histórico (cronológico, sociológico, etc.) dependendo se a disciplina é ministrada por professores do grupo disciplinar 600 (Artes Visuais) ou 400 (História).

Quando passamos às finalidades, objetivos e competências do programa assistimos a uma visão cumulativa do saber, em que os estudantes são vistos como inseridos num processo de consolidação e ampliação do seu conhecimento, como se enchêssemos um recipiente vazio.

A disciplina prevê a verbalização da imagem, ou seja, do estudante espera-se que seja capaz de “usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” (PIMENTEL, 2004:4) o que, desde logo, permite categorizar e selecionar os grupos de estudantes que se esperam neste sistema de ensino e, um pouco

antagonicamente, prevê uma abordagem artística e cultural assente em pressupostos que restringem o uso de “linguagens das diferentes áreas do saber (...) para se expressar” (PIMENTEL, 2004:5) que estão previstas nas competências gerais já adquiridas no ciclo de ensino anterior.

Quanto ao nível das finalidades da disciplina, especificamente no campo da formação, prevê-se que os estudantes possam diversificar o seu campo cultural e artístico, algo que julgo pouco plausível já que a visão eurocêntrica em que está envolvido todo este programa, e que representa a realidade da maioria dos nossos estudantes, dificilmente haverá lugar a um alargamento desse campo de conhecimento, exceção feita para os estudantes que advêm de regiões não-europeias ou não-norte-americanas, mas que serão ainda em número diminuto nas nossas escolas, principalmente a norte, realidade que abordo neste relatório. Para reforçar este carácter autocentrado na nossa cultura europeia ocidental o programa prevê “preservar e valorizar o património artístico e cultural” (PIMENTEL, 2004:5) abordado o que inevitavelmente se traduzirá numa hegemonia da autovalorizada cultura ocidental de matriz branca, masculina e europeia. Assim, as categorias que são disseminadas por este programa para o “sentido de apreciação estética do mundo” (PIMENTEL, 2004:5) tendem a perpetuar esta hierarquização e a estimular a “especificidade do discurso e das categorias analíticas” (PIMENTEL, 2004:6) que colidem na intenção de tornar o estudante num agente criativo.

Outra dúvida surge quando vemos nos objetivos fundamentais um conjunto de díades, ensinar/aprender a ver, a ouvir, a interpretar e a contextualizar, que me parecem desde logo passíveis de uma primordial questão que é se essas podem ser ensinadas. Seguidamente, seria também pertinente questionar se é realmente esse o objetivo da disciplina, ou se será esclarecer e categorizar a história da cultura e das artes a partir de “indicadores que se denominam de “Tempo”, “Espaço”, “Biografia”, “Local”, “Acontecimento”, “Síntese” e “Casos Práticos” (PIMENTEL, 2004:6).

Outro tema de debate julgo que é o “perfil do aluno competente em História” (PIMENTEL, 2004:7) pela sua abrangência e malha de racionalidades inerentes ao seu pronunciamento. O futuro que está porvir (e que devia ser uma incógnita) surge aqui plasmada em forma de discurso que opera sobre os diversos agentes da educação. Espera-se assim de um *aluno competente* que seja capaz de estabelecer relações entre os diferentes níveis da história, desde a nacional até à mundial, sendo que deve manifestar “respeito por outros povos e culturas” (PIMENTEL, 2004:7) sendo que a esses não é dada qualquer relevância no decorrer de

todo o percurso acadêmico, sendo dada prevalência ao estudo da cultura eurocêntrica ocidentalizada. Deve também “comunicar corretamente opiniões e resultados de pesquisa (oralmente e por escrito)” (PIMENTEL, 2004:8) numa clara tentativa de verbalização das imagens, as quais lhe são oferecidas juntamente com um conjunto de códigos que terá de ser capaz de mobilizar para se fazer claro na sua linguagem quando expressa o objeto de arte.

Até o tempo é aqui objeto de controle, sendo o mesmo percentualmente dividido de acordo com as diretivas do ministério, plasmadas no programa. Apesar de serem descritos como “essencialmente indicativos, a serem geridos pelo docente em função da própria experiência letiva” (PIMENTEL, 2004:8), devendo essa divisão ser “eficaz (e atraente, para alunos (...))” (PIMENTEL, 2004:8) o tempo está medido de forma rigorosa para que seja possível controlá-lo.

Este programa reveste-se mais de um papel de sedução, capaz de captar a atenção e interesse dos estudantes pela matéria a fixar, do que um papel de criação, permitindo-lhes abordagens subjetivas dos temas em discussão nos anos de trabalho de HCA. Constrói-se um discurso assente em cronologias sucessivas e cumulativas, em que os movimentos artísticos “cada um deles se afirmando em continuidade e rutura com o *tempo* anterior” (PIMENTEL, 2004:10).

2.2. *discursos como modo de ler um espaço*

Devemos considerar que esta aventura teve início um ano antes da sua concretização tendo estado numa espécie de incubação lenta, como se de um vírus se tratasse. Falo aqui em vírus mas não no sentido pejorativo ou depreciativo, antes como um corpo estranho que invade uma situação de conforto e que se desenvolve gerando reações, mais ou menos, anormais que levam a um novo estado, a um novo equilíbrio – ainda que, provavelmente, temporário.

Esse período de incubação, que se materializou no primeiro ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais (MEAV), permitiu o surgimento de um permanente questionamento perante uma evidência e uma certeza (que rapidamente deixou de o ser!) que era o campo da educação. Este percurso tinha como objetivo único uma profissionalização, uma confirmação do trabalho que ao longo de anos desenvolvi (e desenvolvo) junto de diversos estudantes de diversas faixas etárias.

Certo é que, ao fim de pouco tempo, percebi que o que até então eram certezas, se configuravam, maioritariamente, como discursos naturalizados por mim e pela minha envolvente.

Convicto desta minha incerteza, quanto ao papel e à forma da escola, decidi mergulhar neste estágio com uma visão desconstrutiva da escola – não confundir com destruidora.

A escola que selecionei para desenvolver este trabalho de pesquisa foi também ela desconstruída e renovada, como já abordei anteriormente, facto que ajudou a que estejamos em pé de igualdade: dois edifícios (o meu *conhecimento* e *aquela* escola) que se querem explorar e (re)conhecer.

A disciplina à qual dediquei o meu interesse – o meu tempo e este espaço – foi História da Cultura e das Artes (HCA). Após uma análise do programa julgo que a disciplina está impregnada de racionalidades orientadoras de um determinado discurso cronológico e ideológico o qual fui descobrindo e sobre o qual me fui tentando posicionar.

Mas comecemos *como a estrada começa...*

A chegada à escola não representou nenhuma novidade... tudo era perfeitamente normal, como tinha de ser, como era natural acontecer... um lugar comum, ou, melhor dizendo, uma sucessão de lugares comuns. Indicaram e apresentaram-me os *meus* espaços desta que iria ser a minha escola; o cooperante, não o professor-cooperante, porque essa distância já não

fazia sentido, uma vez que eramos *colegas*¹. Apesar de eu ser professor (e do mesmo agrupamento de escolas, ainda que de outro ciclo de ensino) não me quis deslocar do papel de estagiário e *funcionava* permanentemente sob a alçada do meu cooperante, sendo que esse me permitia total autonomia.

A minha presença nas suas aulas era marcada por uma intermitência, uma vez que, graças ao meu papel de estagiário, era muitas vezes um estudante, outras vezes um observador (quase panótico) e outras vezes um professor da turma que me foi atribuída para desenvolver um trabalho. Esse trabalho foi, por minha opção, uma colisão entre os temas de investigação que percorrem estas páginas e os conteúdos programáticos *obrigatórios* da disciplina de HCA.

Falar em História da *Cultura* e das Artes obriga-nos a questionar de que cultura queremos falar com os nossos estudantes e qual aquela que nos *obrigam* a veicular e se encontra plasmada nas páginas do programa da disciplina e do manual adotado. O fantasma do exame paira permanentemente subliminar ao discurso das aulas. Como o próprio professor Viana Paredes me confessava, no décimo ano eles [os estudantes] ainda têm um discurso muito desadequado, não sabem usar os termos que têm de saber para o exame. O jargão hermético do exame!

Neste ponto julgo pertinente começar por analisar o que se encontra inscrito nesse programa, nessa massa curricular. Estamos perante um conjunto de racionalidades que privilegiam uma tipologia ideológica inequívoca: a cultura artística de hegemonia europeia (PIMENTEL, 2004:15). Não obstante nas primeiras páginas do programa encontrarmos léxico que aponta um caminho que se quer “sedutor” ou “atraente”, com capacidade para “cativar” os estudantes para esta aprendizagem, o mesmo acaba por determinar até o perfil de aluno nos é esperado no final. O “aluno competente” deve-se “treinar” para que ele seja capaz de “sistematizar” aquela que se dita como a informação relevante com vista a um bom “resultado final” (PIMENTEL, 2004:7).

Podemos permitir-nos inferir que estamos perante um programa que ainda espera uma transmissão de ideias e que encerra em si a ideia de controlo e regulação, que tende a categorizar, tanto conteúdos como estudantes, que se veem estáticos e rigorosos, que assenta numa visão que nos é guiada pelo manual adotado (PIMENTEL, 2004:41).

¹ Comentário do coordenador aquando da apresentação do professor Viana Paredes, meu cooperante.

Há uma narrativa discursiva implícita (e explícita) no programa que apesar de sugerir outras abordagens permite pouco espaço para outras variantes, outras leituras. Cabe ao professor descolar-se dessa narrativa e deslocar-se para um outro discurso de modo a eliminar a visão cronológica estanque e aproximar tempos distintos e diferenciados que se complementem, ou antagonizem, e assim criar uma narrativa singular e abrir espaços para que os estudantes consigam construir narrativas orbitantes ao programa. Não obstante esta possibilidade existir, o programa é hermético e impermeável a este tipo de abordagens limitando-se a ordenar e reiterando a categorização por géneros e tipologias a cultura e a arte (PIMENTEL, 2004: 18-39), enaltecendo, a partir da prática da herança reprodutiva, “acontecimentos” tidos como os mais marcantes e relevantes, sem abertura a novas construções de saber(es). Podemos considerar que é um programa mumificado.

É um verdadeiro desafio proceder a esta desconstrução e “descolonização” dos saberes plasmados nessa narrativa principal, a qual exerce, sobre diversos meios, um poder disciplinar sobre o pensamento de quem se depara com este discurso. Este foi o motor para a minha intervenção e planificação dos tempos que me foram dados para lecionar estes conteúdos.

A ideia de um estudante que participa ativamente na construção do seu saber, proclamado no programa, colide com a ideia de criar métodos capazes de motivar o aluno a receber, como “tábua rasa”, um saber já construído e consolidado que lhe cabe experienciar sem modificar. A ideia de munir o aluno de equipamentos teóricos que o tornem capaz (PIMENTEL, 2004: 10), sugere, inevitavelmente, um perfil de aluno como receptáculo que se vai enchendo, de modo acrítico, subjugado à lógica transmissiva que naturalmente cabe ao professor perpetuar e trazer inscrita no seu olhar sobre a disciplina e sobre o estudante.

O próprio exame petrifica e valida o discurso implícito no programa. Sistematiza a segmentação dos conteúdos como se esses tivessem acontecido de modo estanque e isolado, sem interferências externas. As questões que este levanta sugerem exatamente esse carácter limitativo através do léxico utilizado (caracterize, evidencie, etc.) delineando o tipo de estudante desejado, um ser receptor e domesticado por esta lógica da educação. O exame pergunta sabendo à partida a resposta que deseja... Ou seja, é um saber intocável. É mais um mecanismo de testagem e categorização dos estudantes. A hierarquização baseada num tipo de saber que é capaz de se treinar, através da repetição do léxico desejável de incluir nas respostas desejadas. É a reprodução baseada na memorização de conteúdos em detrimento da articulação dos

conhecimentos e estruturas cognitivas a eles subjacentes. O exame apresenta-se como a validade desses conhecimentos que tem de ser medida para poder permitir a hierarquização dos estudantes para o seu percurso se poder desenvolver no campo da educação com “justiça”. “Por isso mesmo é que a avaliação contínua e diversificada é tão importante, tal como é fundamental todo o trabalho de auto-regulação da aprendizagem que permite controlar as fontes de erro pessoais(...)” (PIMENTEL, 2004: 45). Este exame permite consubstanciar a relação de poder que está presente na relação que acontece dentro da sala de aula já que nestas relações existe produção de um saber.

Emerge também a urgência do tema da cultura visual, em particular da escolar. A escola continua a olhar os seus estudantes como meros consumidores de imagens que ensina a decompor em texto, em elementos da linguagem verbal. Os novos suportes tecnológicos ainda estão desligados desta realidade escolar. Podemos anunciar uma potencial falta de respeito intelectual pelos estudantes, com os pressupostos assentes no desenvolvimento cognitivo de Piaget, em que se valoriza o alcance de etapas com vista à superação das vindouras, num processo espiralado e construtivo ou cumulativo.

A cultura visual, que lida com as imagens contemporâneas, confronta-se com marcos rígidos, definidos por ideologias e racionalidades subliminares, devidamente demarcados no tempo e no espaço.

Esta experiência permitiu-me percorrer (de novo) longos corredores que se confundiam com corredores que podiam representar um espaço hospitalar ou prisional. O controlo dos tempos e da ocupação do espaço... a ausência da intervenção dos estudantes nas paredes. Até essas manifestações *livres* têm um espaço determinado na *nova* escola, no novo edifício.

Para além deste revisitar de um espaço tão familiar julgo que podemos questionar que tipo de educação é administrada nas nossas escolas. Têm as suas raízes em movimentos educativos dos anos 60, de forte influência da psicologia comportamentalista. Já nesses movimentos os estudantes eram meros espectadores e as aulas eram expositivas e/ou demonstrativas. Centravam a aprendizagem na mudança de comportamentos a partir de uma repetição de estímulos e reforços a eles associados, como preconizava Skinner. Tal como referido anteriormente o indivíduo continua a desempenhar um papel de receptáculo e agente passivo na aquisição dos conteúdos a reproduzir aquando da repetição de um determinado

estímulo. Nesta relação destaca-se claramente uma hierarquia do saber, polarizado na relação vertical professor-estudante.

Devemos encarar o aspeto visual presente na HCA como mediador de significados, como facilitador ou até potenciador de interpretação que favorece o desenvolvimento do conhecimento do estudante. A abertura de espaço para a criação da sua narrativa singular, da sua própria adaptação, do seu trajeto *histórico*. Um percurso que não pretende eliminar dúvidas, antes permitir uma reflexão acerca dos materiais que nos *fornece* nos manuais e com os quais nos vemos *obrigados* a desenvolver as aulas.

Como vimos anteriormente no programa as imagens têm um *tempo* e um *espaço* determinado (e determinista) mas a relação que estabelecemos com elas pode ser transformada. As imagens permitem criar um novo quotidiano social. Relacionamo-nos com o outro em forte medida a partir das imagens que produzimos e que produzem para e sobre nós. A linguagem verbal é insuficiente para garantir a comunicação total. Assim sendo, as imagens que veiculam os manuais de HCA devem ser encaradas mais como pontos de partida, do que pontos de chegada.

Se nos permitirmos abolir as fronteiras estanques e delimitadas do saber podemos questionar qual é o objeto que criou a cultura visual e a que campo epistemológico e científico pertence. Ou, pelo contrário, se existe campo delimitado para encerrar os produtos da cultura visual.

Estamos sobre areias movediças, onde a incerteza e a arbitrariedade emergem e se estabelecem como inevitáveis.

Mais do que atingir uma solução, julguei mais pertinente instalar nestas linhas um espaço caótico, onde colidem e se desnaturalizam ideias, sob a forma de um permanente questionamento.

Os meus dias de estágio transportam consigo este permanente questionamento...

De todo este tempo dedicado à observação das aulas de HCA poucos foram os meus registos materiais do desenrolar das aulas. As dinâmicas não se diferenciavam com o passar do tempo e a participação dos alunos era pontual e quase sempre com carácter de resposta a um ditado. O registo de informação foi sempre de modo a fixar tipologias de resposta para questões dos testes que se iam adivinhando com auxílio dos manuais, os quais tinham como objetivo a

documentação gráfica e lexical para a criação do discurso das artes, discurso que será premiado no exame. Tal como me dizia o professor cooperante, “no décimo primeiro já se vê uma diferença abismal. Eles já sabem usar as palavras certas para responder às perguntas dos testes. Agora, nem sabem o que se pede nas perguntas, quanto mais dar respostas de jeito!”

As aulas aconteceram sempre de modo calmo para ambas as partes. Tinham um caráter expositivo e, em determinados momentos, até paternalista e de contador de histórias. Os estudantes desempenhavam eximamente o seu papel de ouvintes, sem perturbações relevantes, acompanhando o desenrolar das cenas e dos *movimentos artísticos*. Registavam, sem ripostar, os dialetos necessários à composição que se quer escrita de modo rigoroso e escoreito com recurso ao jargão hermético da História apresentada.

Podemos considerar que do ponto de vista da relação emissor/receptor pouco ou nenhum ruído influenciava a chegada da mensagem. Os receptáculos acolhiam e armazenavam a informação de modo cuidadoso e sistemático, ordenado e categorizado, como o programa assim o deseja. Os estudantes correspondiam em pleno ao perfil do aluno desejado pelo currículo.

“Se o espaço é um símbolo de abertura e liberdade, como é que a presença de outras pessoas o afetará? Que experiências concretas nos permitem atribuir significados distintivos ao espaço e à espacialidade, à densidade populacional e à aglomeração?” (TUAN, 2009: 50)

Após as minhas observações, as sessões que tive de orientar desempenharam um importante papel de laboratório da minha investigação, sendo que me permitiram desencadear as reações que o próprio espaço pode proporcionar.

2.3. a prática no espaço

Neste capítulo apresento as sessões que desenvolvi com os estudantes da turma 10AV1, no seu contexto escolar, e tentarei mostrar de que modo as minhas ideias preconcebidas acerca do espaço escolar foram alterando a sua forma de ser conceptualizadas. Posso (agora) começar por assumir que parti para a planificação das atividades/aulas com o intuito de demonstrar as minhas “teorias” acerca do espaço e do modo como ele é determinista nas nossas ações. Ou seja, ainda que de um modo quase subconsciente, eu parti para esta aventura com a resposta para o meu problema já sabida a priori, só procurava quem ma devolvesse. Assumia, portanto, o papel da pergunta do exame, e que não procurava nada mais do que uma resposta que já sabia qual seria.

A turma 10AV1 era constituída por um conjunto de trinta estudantes, sendo dezasseis raparigas e 14 rapazes, sendo que, no início do segundo período, se juntou a este grupo um outro rapaz, oriundo de outra turma da escola. Devido às condições físicas da sala este grupo esgotava a lotação da sala, sendo que quase não havia espaço entre as filas em que se dispunham as mesas e cadeiras. Era um grupo que facilmente se distraía. Ocupavam livremente a sala e de modo “natural” os estudantes que tinham mais atenção à aula e registavam, tal como pedia o professor, no seu caderno de apontamentos, os dados relevantes da matéria ocupavam as filas da frente. Como será fácil de entender os estudantes que me foram “apresentados” como menos adaptados ao “sistema escolar” preferiam os lugares do fundo da sala, onde mais facilmente “trocavam ideias” durante as aulas sem perturbarem (muito) o desenrolar das atividades. Podemos definir estes alunos como atores de comportamentos de alheamento relativamente às tarefas a desenvolver em aula, mas que também pouco abalam o funcionamento previsto para a aula pelo professor.

Poderíamos introduzir um outro conceito de Foucault (1999) e considerar todos os estudantes num espaço heterotópico, encontrando-se em níveis de significação e relação distintos uns dos outros, havendo uma aceitação de todos os agentes dessa dialética espacial.

As sessões trouxeram consigo toda a problemática atrás descrita. As minhas incertezas crescentes e a possibilidade de uma *irresponsabilidade* perante o exame ajudaram a tomar decisões acerca do modo de abordar os temas que eram obrigatórios trabalhar nas aulas de HCA.

As sessões foram, de comum acordo com o cooperante, desenvolvidas de modo sequencial, tendo como conteúdos a abordar “A Cultura da Catedral”, cabendo-me cronologicamente encerrar a “cultura do mosteiro” e trabalhar o século XII e o que a história a ele atribui, ou seja, a arte gótica.

Na primeira sessão optei por uma abordagem mais expositiva e de sistematização dos conteúdos arquitectónicos trabalhados até então, de modo a responder, em parte, às preocupações do professor cooperante em ter alunos capazes de dar “boas respostas” nos testes. Abordei as características construtivas presentes nas igrejas românicas, através de projeção de imagens da Igreja de São Pedro de Rates, caso prático presente no manual, e ia sugerindo que os alunos fossem caracterizando o espaço interior dessa obra arquitectónica. Os alunos, potencialmente mais perturbadores (de acordo com as minhas observações das aulas) mostraram-se muito participativos, o que causou espanto ao professor, o qual ia, calmamente, tentando ordenar essas intervenções. A sessão aproximou-se bastante das aulas a que os alunos estavam habituados a ter. Apesar do artifício participativo que tentei arranjar, a aula terminou sem que eu sentisse que tinha conseguido desprender-me das amarras do programa e do manual.

A segunda sessão, dois dias depois da primeira, foi preenchida com o início do estudo da “Cultura da Catedral” onde fiz uma abordagem histórica, confrontando a realidade do séc. XII com a realidade anteriormente estudada. Digamos que me mantive no registo institucional predefinido. A economia florescente, as viagens realizadas, os cruzamentos culturais, que vêm animar o mecenato para a produção artística e a alteração da visão clerical de Deus que coloca a Catedral como marco arquitectónico relevante no contexto urbano. Este contexto surge com maior intensidade devido ao crescimento populacional e ao desenvolvimento dos grandes aglomerados populacionais. Nesta aula tentei, no entanto, potenciar o espaço de discussão e diálogo de modo a que os estudantes pudessem ir tirando conclusões (ou não) acerca da diferença deste paradigma, vigente na época, em comparação com o estudado anteriormente. Os estudantes estavam *ativos* e participativos e a sessão já decorreu de modo mais distante dos seus moldes comuns, ou seja, apesar de ainda nos estarmos a cingir aos conteúdos estritos do manual já se conseguia orbitar e viajar entre os tempos, estabelecendo relações entre ambos e entre características sociais. Esta maior abertura e *liberdade* discursiva dos estudantes ia ser importante para a abordagem da próxima sessão.

Essa terceira sessão iniciou-se com o intuito de estabelecer um paralelismo entre dois estilos arquitetônicos abordados anteriormente, ou seja, o românico e o gótico. Desses foquei a atenção dos estudantes em dois pormenores construtivos das igrejas ou catedrais – os arcos –, defendendo a tese de que a presença dos elementos estruturais irá ser *útil* na materialização dos conceitos de Deus que subjaziam a essas construções clericais e que já tínhamos falado em aulas anteriores.

Apresentei aos estudantes um conjunto de peças de uma maquete de um arco de volta perfeita, característico das construções românicas e, juntamente com essas, um manual de instruções (ver anexo I) com uma linguagem gráfica próxima da utilizada nos manuais das grandes cadeias multinacionais de venda de mobiliário. Cada estudante rapidamente identificou a dita cadeia de lojas e reconheceu a sua linguagem. A apropriação dessa linguagem gráfica captou a atenção dos estudantes e permitiu que o espaço formal da aula fosse invadido por um discurso contemporâneo pouco comum neste contexto.

Após um convite, dois grupos de três estudantes levantaram-se para montarem a maquete do arco, seguindo as instruções do manual fornecido (ver anexo II). Contactaram com a linguagem específica dos elementos constituintes do mesmo e ambos concluíram a tarefa com prazer e satisfação notórios.

De seguida visualizaram no quadro interativo imagens (ver anexo III) com os dois arcos característicos dessas construções (arco de volta perfeita e arco de ogiva) tendo elencado algumas das diferenças visíveis entre eles. Interpretaram até duas imagens alusivas às forças físicas que atuam nos referidos arcos, fazendo assim uma interpretação das possibilidades construtivas que os referidos arcos permitiam. A partir desses elementos, e com alguma impulsão da minha parte, os estudantes deram início a um debate sobre diferenças espacial e sensorial dos espaços construídos a partir desses dois elementos estruturais. Perceberam que a presença desses dois arcos pode gerar espaços antagônicos, os quais podem ser encarados como materializadores dos conceitos teológicos também distintos nas duas épocas abordadas.

Com recurso a imagens de interiores de igrejas românica e gótica, foram capazes de elencar as diferenças existentes nos espaços e identificar os tipos de Deus e o tipo de “crente” que se pretendia para cada uma das épocas. Estou certo que a presença nesses espaços permitiria humanizar a experiência e fazer com que essa tivesse um outro impacto na construção

de conhecimento nos estudantes, em oposição à experiência filtrada pelo dispositivo que é a máquina fotográfica e depois transmitida até eles, tal como afirmava Agamben (2008).

O debate levou os estudantes a perceberem que eles próprios têm comportamentos de acordo com os espaços que encontram e que os espaços (como os das imagens apresentadas) desencadeiam sensações em cada um deles, sendo que, na maioria dos casos, eram semelhantes ou complementares. Afirmaram ainda que os espaços têm um poder determinístico sobre cada um deles.

Cabe-me, neste exato momento, abrir um parêntesis para voltar um pouco atrás, e reiterar que quando parti para estas sessões já sabia o que queria ver confirmado pelos estudantes. Era o que atrás os estudantes afirmaram que eu pretendia confirmar, que os espaços determinam a nossa forma de os ocupar e o modo como nos comportamos em cada um deles. Não obstante ter atingido o que pretendia (achava eu!), não dei por terminada a discussão e o espaço de participação continuou.

A partir dessa conclusão (e longo e aceso diálogo) extrapolei do contexto em que nos encontrávamos – catedral gótica e igreja românica – para a contemporaneidade e o seu quotidiano. Nesse momento apresentei-lhes, sem qualquer legenda ou indicação, simultaneamente, três imagens de corredores de três instituições distintas (escola, hospital e prisão) e deixei que eles estabelecessem relações entre elas – diferenças e semelhanças – e instiguei-os a tirarem conclusões a partir dessas imagens e das mensagens subliminares que eles lá descobriam, à semelhança da análise que tínhamos vindo a fazer nas sessões anteriores, que culminou com o início desta sessão.

Muito rapidamente começaram a tentar identificar os espaços com as instituições e a encontrarem justificações para tais escolhas. Após perceberem que esses corredores se tratavam, aleatoriamente, das instituições atrás referidas, entre outros comentários surgiram alguns que julguei pertinentes e usei para alimentar a discussão, como por exemplo, que “a escola é uma prisão”, dada a semelhança entre as imagens; outro foi “que nos corredores das escolas se sentem permanentemente a ser observados”; que o objetivo do hospital é “sermos observados”; que “o único sítio da escola onde não estamos a ser observados é dentro de uma cabine na casa de banho”, etc.

A cada uma dessas afirmações eu devolvia-lhes a interrogação, dando-lhes a perceber que eu não tinha de confirmar nenhuma dessas respostas e que a existência dessas dúvidas é

que era interessante. A certa altura os estudantes comentavam que parecia que estávamos numa aula de Filosofia e não de História...

Nesta fase alguns solicitavam a solução para todas aquelas inquietações. A cada uma dessas solicitações eu respondia-lhes com uma posição idêntica à deles, ou seja, de professor investigador e não de professor sábio. Ou seja, apesar de saberem que eu estava lá no papel de professor, esta aula permitiu gerar uma espécie de cumplicidade e proximidade que propiciou, no meu entender, que eles participassem descomprometidamente e sem medos no diálogo que estava a acontecer, sem medo de errar, uma vez que como não havia resposta definida não havia lugar ao erro, antes a considerações e a hipóteses.

Conceitos inerentes à minha investigação surgiram naturalmente: as relações de poder e de empoderamento; a presença do panóptico (ainda que por outras palavras), da permanente observação. Julgo que se criou uma verdadeira relação entre o sujeito e o objeto estudado, sem que os estudantes se tentassem apresentar de um modo parcialmente definido pelo professor que se apresentava diante deles, podendo (re)criar o seu conhecimento e não apenas formatá-lo às expectativas do outro.

2.4. outro espaço

A partir da minha experiência julgo que pude constatar que a escola é um lugar onde persiste uma relação utilitarista com o espaço. Cada indivíduo tem uma preocupação de se adaptar de acordo com a premeditação ou sistematização da escola e dos seus agentes, tornando-se num sujeito capaz de responder de forma eficaz aquilo que lhe pedem, formando seres homogêneos.

O espaço escolar, em particular a célula que é a sala de aula, configura-se com uma tal rigidez e imutabilidade que obriga a aprender de um determinado modo, destituindo de vontade própria o ato de o fazer. Esse espaço preconiza uma operatividade que se prevê como preparatória de um futuro. O espaço não existe para gerar a aprendizagem por si só, mas está ancorada numa predestinação do futuro. Deste modo podemos dizer que a escola se promiscui e aliena-se da sua vocação helénica de existir para o prazer de aprender, para se transformar numa preparação para a vida, abdicando de ser vida ela própria.

A imagem da sociedade disciplinar de Foucault está plasmada na ordenação do espaço escolar, em que o sistema de ensino se converte num agente de triagem e categorização de indivíduos que se pretendem aptos a produzir. O espaço tem em si essa vontade de sujeição. A objetividade do espaço nessa ordenação dos sujeitos em categorias, em salas, em faixas etárias, deve ser analisada como conceitos socialmente construídos e que encerram em si níveis de subjetividade, entendida esta última nas suas mais diversas formas, referente tanto ao mundo privado do sujeito, como resultante de fluxos sociais. O espaço escolar surge como expressão da sociedade e da sua motivação e limita a exploração de dimensões espaciais ainda inexploradas.

Estamos perante um espaço que elimina o puro prazer de aprender em detrimento do aprender para algo (Rancière:1988). Tal como na sociedade do trabalho o aluno deve assumir o seu posto e dos seus corpo e gestos espera-se um rigor economicista de modo a atingir a maior rentabilidade. Esta analogia pode ser ainda mais detalhada se atentarmos ao ato da escrita, onde se procura o controlo espacial mais delicado e eficaz. Do espaço espera-se a eliminação de tudo o que possa distrair ou perturbar o controlo espacial incessante do aluno. De acordo com o observado nas aulas que orientei o aluno internaliza de tal modo esse controlo que passa,

ele próprio, a ser colaborador desse ato de controlo, dispensando a figura da autoridade. Essa autorregulação vem perpetuar as relações de poder que vivem no interior da escola.

Já Foucault, em *Vigiar e Punir* (1991), exemplificava com a própria escola a rede de dispositivos de poder e controlo que influenciaram a construção deste discurso do poder. A sociedade utiliza o corpo, a vigilância constante e o adestramento como meio de exercer o poder, o qual foi materializado no panóptico de Bentham, e replicado na escola, não de forma literal, mas através de artifícios como, por exemplo, as portas de salas de aula em vidro e os corredores lineares. O espaço arquitetónico assume-se assim como elemento disciplinar.

Após esta revisita aos temas anteriormente abordados julgo que é tempo de pensar o espaço de outro modo, em que o espaço não obrigue o indivíduo a uma eficácia operativa que venha a culminar num futuro cidadão útil.

O espaço de ensinar a arte (se é que é possível ensinar-se a arte...) devia ocupar neste contexto um papel diferenciado. Não que a arte tenha de desempenhar um papel salvatório da sociedade ou dos indivíduos, mas por que à arte se atribui um papel inventivo, reflexivo e criador. A partir das minhas aulas, as quais estavam desligadas do cumprimento de um dever preparatório para o futuro dos estudantes do 10AV1, nem com a sombra de um exame porvir, julgo que podemos considerar que à escola faltam espaços de contemplação, de lugar para o pensamento interior. Esses espaços alternativos que devem conseguir fugir das teias institucionalizadoras do espaço, onde as regras surjam dos seus utilizadores e não obriguem nem formatem quem os usa. Neste campo julgo que os clubes existentes em diversas escolas, como de fotografia, pintura, entre outros, podem representar o verdadeiro lugar de aprendizagem, onde se espera que o tempo e o espaço não tenham predeterminações, onde não tem de se trabalhar para a nota, onde quem usa o espaço pode almejar como finalidade última aprender pelo prazer de aprender. O espaço torna-se maleável de acordo com os utilizadores, a sua perceção permite a abertura para diversos futuros e novas oportunidades. Não sejamos ingénuos ao ponto de achar que é exclusivamente isto que se opera nesses clubes. Tratando-se de um espaço da escola, na maioria das vezes é institucionalizado esse tempo e espaço o qual fica desvirtuado dessa verdadeira essência.

Podemos assim distinguir o espaço para aprender da instituição da sala de aula, onde permanentemente se relembra como agir e como estar nesse espaço, modelando a escola e a aprendizagem. A sala de aula como espaço predefinido para produzir, em contraponto com o

espaço que pode ser improdutivo, onde se pode não fazer. Este outro espaço assenta na ideia primitiva de *sckole*, o espaço do ócio para os gregos, onde os homens se encontravam para se dedicarem à contemplação e à reflexão, à capacidade de pensar. Até o espaço era distinto, aberto, a *Ágora*, o local de encontro, de reunião. Se nos questionássemos que espaço é esse nas nossas escolas, certamente o mais próximo seria o recreio, mas até esse, ao contrário do seu *progenitor* tem um tempo finito e definido, algo que impede o determina que nesse espaço de comunhão não haja tempo para o pensamento livre, para a verdadeira reflexão, para o nascimento das questões que permitem a construção do conhecimento individual. Estamos totalmente afastados desse ideal, pois a valorização que é dada nas escolas assenta na resposta e nunca na pergunta, ou seja, a escola de hoje sufoca a curiosidade e reprime o estimulante ato de perguntar.

2.5. corpos e espaço

A domesticação do corpo é uma preocupação social de que já Foucault nos falava. As instituições que a sociedade criou para sua proteção tinham esse objetivo a cumprir. Destas podemos, a título de exemplo, apresentar a prisão, a qual, nos defendia dos malfeitores e devolviam-nos em segurança, o manicómio afastava os inadaptados e os “seres estranhos” e trabalhava-os de modo a devolverem-nos devidamente prontos à sã convivência e a escola que tinha por objetivo desenvolver os indivíduos para integrar a sociedade na medida em que a mesma necessitasse deles.

Neste campo julgo que ainda nos encontramos presos a atavismos que estão de tal modo sedimentados que até nos é estranho problematizar. Não que seja urgente quebrar todas essas regras, mas antes perceber que essas estão intrincadas em nós até nos mais ínfimos gestos. Perceber de que modo as alterações levadas a cabo dentro das escolas nos alteraram a perceção e os movimentos, ao ponto de agora serem naturais. A título de exemplo julgo interessante pensar de que modo o abandono/substituição da lousa por cadernos e respetivos meios riscadores puderam significar um avanço ou se, pelo contrário, esta alteração nos limitou ainda mais e nos restringiu. O surgimento do caderno e, conseqüentemente, do lápis vieram obrigar desde logo a uma motricidade fina mais desenvolvida devido à sua manipulação, sendo o corpo obrigado a um novo esforço. Concomitantemente passa a haver um registo físico do “saber”. O controlo do gesto fica registado e o controlo do saber também. Ambos os intervenientes do processo passam a ser alvo de escrutínio. O dispositivo de controlo surge assim mascarado. E haverá outros porque “todo espaço é um lugar percebido. A perceção é um processo cultural. Por isto não percebemos espaços senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações.” (VIÑAO-FRAGO, 1998:105)

Neste nosso discurso devemos destacar os corpos envolvidos e perceber de que modo cada um desses é influenciado – ou docilizado – por forças que orbitam em seu redor. É inevitável referir os estudantes, corpos que chegam à escola inúteis e que são cuidadosamente treinados, através de correções permanentes quer da sua postura, dos seus gestos e dos seus pensamentos para se transformarem em cidadãos úteis. De seguida falemos do corpo docente – no meu próprio –, sobre o qual a máquina do poder já agiu e transformou num replicador da força da sociedade que manipula os outros corpos, de modo a que eles sejam o que é preciso

serem. Finalmente o corpo edificado, que através das suas barreiras e divisões garantem uma interação entre disciplina e poder que atuam de forma eficaz sobre todos os outros corpos. Estamos, por isso, perante uma constante tensão intercorpos e a assunção do corpo com o *locus* privilegiado onde surgem as inúmeras manipulações do poder.

A escola já não precisa de recorrer à punição do corpo para que este se torne dócil e útil, no entanto, criou mecanismos disciplinares que permitem obter dos corpos essas mesmas respostas, fazendo com que esses internalizem os mecanismos de poder de modo a ser capaz de os desarticular e remonta-los de acordo com as suas preferências e necessidades. Esta disciplina corporal operada nas nossas escolas não pretende desvirtuar os corpos que a habitam, antes prevê o aperfeiçoamento das suas aptidões e habilidades corporais para exercer poder sobre eles e dominá-los de modo a obter deles o maior rendimento, potencialmente, económico.

É nesta existência do poder que o espaço surge como agente importante de controlo. A distribuição dos corpos no espaço de um modo determinado permite controlar as suas atividades, complementando assim a disciplina corporal. Essa distribuição do espaço segue estratégias e técnicas que podemos encontrar nos textos de Foucault (1991) e que encontram ainda hoje paralelo na instituição que é a escola. Essas são o encarceramento, o quadriculamento, as localizações funcionais e o ordenamento em filas.

O encarceramento significa a criação de cercas que podemos encontrar na escola, tanto no exterior, na sua fronteira com o *mundo*, como no interior, materializadas pelas paredes das salas. Assim, a escola surge como um local seguro e protegido e, simultaneamente, um local ideal para a disseminação da disciplina, capaz de dominar a massa dispersa que ocorre a esse espaço.

O quadriculamento e a localização funcional funcionam nos dois sentidos, ou seja, o sujeito consegue rapidamente identificar o seu lugar no grande espaço e, concomitantemente, permite ser identificado pelo seu superior. Permite ainda sistematizar e racionalizar o uso dos espaços de modo organizado. Até o espaço vazio emite imediatamente uma informação, prevenindo a ausência ou a indisciplina. Complementarmente, a localização funcional permite ainda a ajudar a organizar o sistema, colocando em cada local uma determinada função para que o sujeito respeite e seja controlado de acordo com a ordem estabelecida, separando e

organizando os grupos segundo requisitos pré-estabelecidos e mais funcionais para o sistema, neste caso, a escola.

Finalmente, o ordenamento em fila é o requinte último da disciplina, pois permite ordenar de modo quase serial, desagregando-se já do contexto físico do espaço. Este ordenamento opera já como modo de distribuição dos corpos individuais em relação entre si, ocupando distintos lugares de acordo com os requisitos de ordenação.

Juntamente com estas formas de disciplinação Foucault (1991) junta ainda outra premissa, em nada inferior às apresentadas: o tempo. No entanto, como aqui pretendo debruçar-me de modo particular sobre as questões espaciais, deixo ao leitor esta janela aberta para que daqui se lance no restante aprofundamento.

Como podemos ver através do exposto estas formas de poder do aparelho disciplinar agem no sentido de depurar os atos instintivos do corpo e dele obter uma sujeição e dominação externas. No entanto, e como o autor também acrescenta, estas formas de poder funcionam quando aliadas a formas de adestramento que estão presentes ainda hoje nas nossas escolas e que assentam em três modos de agir: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame.

Julgo redundante explicar cada um destes uma vez que percebemos de que modo cada um deles está presente no espaço da escola e de que modo os corpos se sujeitam a esses modos de agir. Parece-me mais pertinente terminar este capítulo com uma reflexão que permita o reconhecimento e a identificação destas relações de poder na escola e alertar para o facto de que a escola que encontrei – e com a qual pactuei – ainda perpetua uma aprendizagem mecânica, centrada mais em dar continuidade às formas de disciplina e poder do sistema, criando um ambiente propício à internalização das regras e do seu cumprimento, do que com o estudante e a construção do seu conhecimento.

3. considerações finais

Como forma de balanço, julgo que se percebe que é impossível negar as estruturas espaciais vigentes no espaço escolar, nem tenho a veleidade de, nestas poucas páginas, tentar ser o arauto da mudança. Parece-me que, a priori, devemos manter-nos alerta para uma ideia que paira permanentemente, a da inevitabilidade desse espaço. Não nos deixarmos imiscuir por essa ideia é o verdadeiro desafio. No entanto, julgo que após o termos reconhecido também não o podemos ignorar.

Ao considerarmos a sala de aula como um espaço produtivo que culmina com um ato avaliativo, estamos a assumir que esse espaço é hermético e cristalizado, pelo que não haverá lugar à invenção nem à criação, antes a uma submissão.

Concluimos, por isso, que a escola que encontrei no meu estágio, ainda que cumprindo com o preceito estipulado pela sociedade, que é o de produzir o cidadão útil e dócil, encontra-se desajustada do seu princípio fundamental: a construção de conhecimento.

A escola continua imersa num discurso cristalizado, originário dos conventos do século XVIII, bem como na ampla construção discursiva assente no dispositivo escolar. Esta imutabilidade está presente na escola e reflete-se, de um modo que nos surge como inevitável, nos sujeitos envolvidos nas relações que decorrem no seu interior, estando estudantes e professores num papel também inalterado.

Se procurarmos deslocar os alunos das matérias estritamente programáticas podemos permitir-lhes a descoberta de lugares incertos, que valem mais pelo percurso do que pelo ponto de chegada, estando abertos a novas oportunidades que lhes podem surgir no caminho, principalmente enquanto estão no início deste “sistema de trabalho” (Perrenaud, 1995).

Uma das questões fundamentais que o arquiteto, que escreve esta reflexão, pretende levantar é a seguinte: de que modo o espaço construído para a escola pode intervir nas relações de poder que ocupam o espaço da escola, tendo em conta que esse espaço age como uma extensão quase biológica do sujeito?

A criação de espaços onde os discursos podem ser trabalhados livremente e de modo criativo pelos indivíduos, sem as amarras do poder de que nos falava Foucault (1991), poderá deixar a escola entrar num novo tempo, numa nova era.

Permitamo-nos abandonar os espaços do professor produtivo e libertar-nos das forças que as concepções e balizas existentes nos impõem, estando alerta para as particularidades espaciais da instituição escolar, a qual tem uma força centrípta, controladora.

Possamos nós abrir espaços intersticiais para nos movermos livremente, criando caminho para *uma* pós-escola.

3.1. *uma pós-escola*

Nesta abordagem não pretendo adivinhar um futuro para a escola do presente, nem mesmo decretar a sua falência. Tal como temos vindo a perceber, o espaço escolar está impregnado de determinadas racionalidades produtivas de um sujeito. O despertar para essa desnaturalização de relações permite-nos uma atitude mais atenta e proativa que poderá dar lugar a novas arquiteturas escolares, à criação de novos espaços dentro do edifício que já conhecemos. Não queremos com este capítulo dar início a um exercício projetual de desenho e construção, mas abrir janelas de oportunidade para um exercício de vontade no campo das relações humanas que interagem na escola.

Percebemos no desenrolar desta investigação que o espaço desempenha no sujeito um papel de manipulação da ideia de si próprio. A vontade é que o indivíduo possa aceder livremente a um espaço que lhe permita ser configurado – o espaço e o sujeito – de acordo com as suas expectativas, garantindo um papel ativo na sua própria produção enquanto indivíduo.

O indivíduo está sujeito a discursos e a sua identidade é regida por essas ordens discursivas, no entanto cabe à pós-escola garantir que essa configuração identitária possa ser mais do que um mero exercício de homogeneização, representando um verdadeiro campo de exercício de liberdades. Como fim último, cabe à escola trabalhar o indivíduo através do espaço e das suas conjunturas.

A ação da pós-escola assume-se como radical e contemporânea, não nos modos como opera, mas pelos novos discursos que emana.

Assim, e tal como notado por Foucault (1991) a escola como sistema de poder encerra em si as circunstâncias capazes de gerar movimentos de resistência que possibilitem o surgimento de uma alternativa pedagógica. Essa resistência seria operada por todos os envolvidos no processo educativo, professores, estudantes, pais e restantes agentes. Será necessário desvincular a escola dos preceitos curriculares restritos e encerrados, permitindo a sua abertura e permeabilidade de conteúdos, fazendo um esforço por combater a(s) disciplina(s) e desse modo permitir ao estudante autoconstruir o seu saber e conhecimento. A dicotomia

professor-estudante teria de deixar de o ser para, pelo contrário, passar a ser dialética para que se desse o surgimento da responsabilização de todos os envolvidos no processo de decisão e ação. Deste modo, a visão capitalista da criação do sujeito útil e produtivo deixaria de imperar e comandar as relações de poder existentes na escola e haveria lugar ao “prefiro de não” (*“I would prefer not to”*), tal como Bartleby, de Melville (1995), ousou fazer, tendo esse seu gesto revolucionário de recusa gerado uma estranheza tal, que ninguém sabia como lidar com aquilo.

O lugar para esta pós-escola, ainda que de difícil concretização, já existe, pois, os intervenientes já se encontram no seu espaço devido. Se se revestirem dos princípios da autonomia, da solidariedade e da liberdade apontados por Foucault (1991) será possível abrir caminho a novas práticas e novas formas de ver a escola, trazendo também novos entendimentos para a sociedade.

Bibliografia

- HARVEY, D. (2015) **O espaço como palavra-chave**. *in*, Revista Em Pauta, n.º35, pp. 126-152. Rio de Janeiro: Faculdade de Serviço Social da UERJ.
- WILLIAMS, R. (1985) **Keywords: a vocabular of culture and society**. Oxford: Oxford University Press.
- AGAMBEN, G. (2005) **O que é um Dispositivo?**. Santa Catarina:
- AGAMBEN, G. (2008) **Infância e História: Destruição da Experiência e Origem da História**. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- BACHELARD, G. (1994) **The Poetics of Space**. Boston: Beacon Press.
- BAEZA, A. C. (2011) **Pensar com as Mãos**. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- BENCOSTTA, M. L. A. (2007) **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez.
- BIJKER, W.; HUGHES, T.; PINCH, T. (1987) **The Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology**. Cambridge: MIT Press.
- BURKE, C.; GROSVENOR, I. (2008) **School**. Londres: Reaktion Books Ltd.
- DELEUZE, G. (1996) **O que é um dispositivo**. *in*, **O mistério de Ariana**. Lisboa: Ed. Vega – Passagens. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro.
- FOUCAULT, M. (1979) **Microfísica do Poder**. Tradução e Organização de Roberto Machado. 26a edição. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- FOUCAULT, M. (1991) **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes.
- FOUCAULT, M. (1999) **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola.
- GROSVENOR, I; LAWN, M.; ROUSMANIERE, K. (2014) **Silences and Images: The Social History of the Classroom**. Nova Iorque: Peter Lang Publishing Inc.

KOOLHAAS, R. (1996) entrevista *in* **Wired**, Julho. Consultada em 19/01/2018, disponível em: https://www.wired.com/1996/07/koolhaas/?topic=&topic_set=, "From Bauhaus To Koolhaas"

MELVILLE, H. (1995) **Bartleby, O Escrivão: Uma História de Wall Street**. Minneapolis: Indulgence Press.

PERRENOUD, P. (1995) **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora.

QUETGLAS, J. (2001) **Habitar**. Consultado em 19/01/2018. Disponível em: <https://proyectandoleyendo.files.wordpress.com/2011/01/habitar-josep-quetglas.pdf>

RANCIÈRE, J. (1998) **École, Production, Égalité**. *in*, **L'École de la Démocratie**. Paris: Edilig, Fondation Diderot.

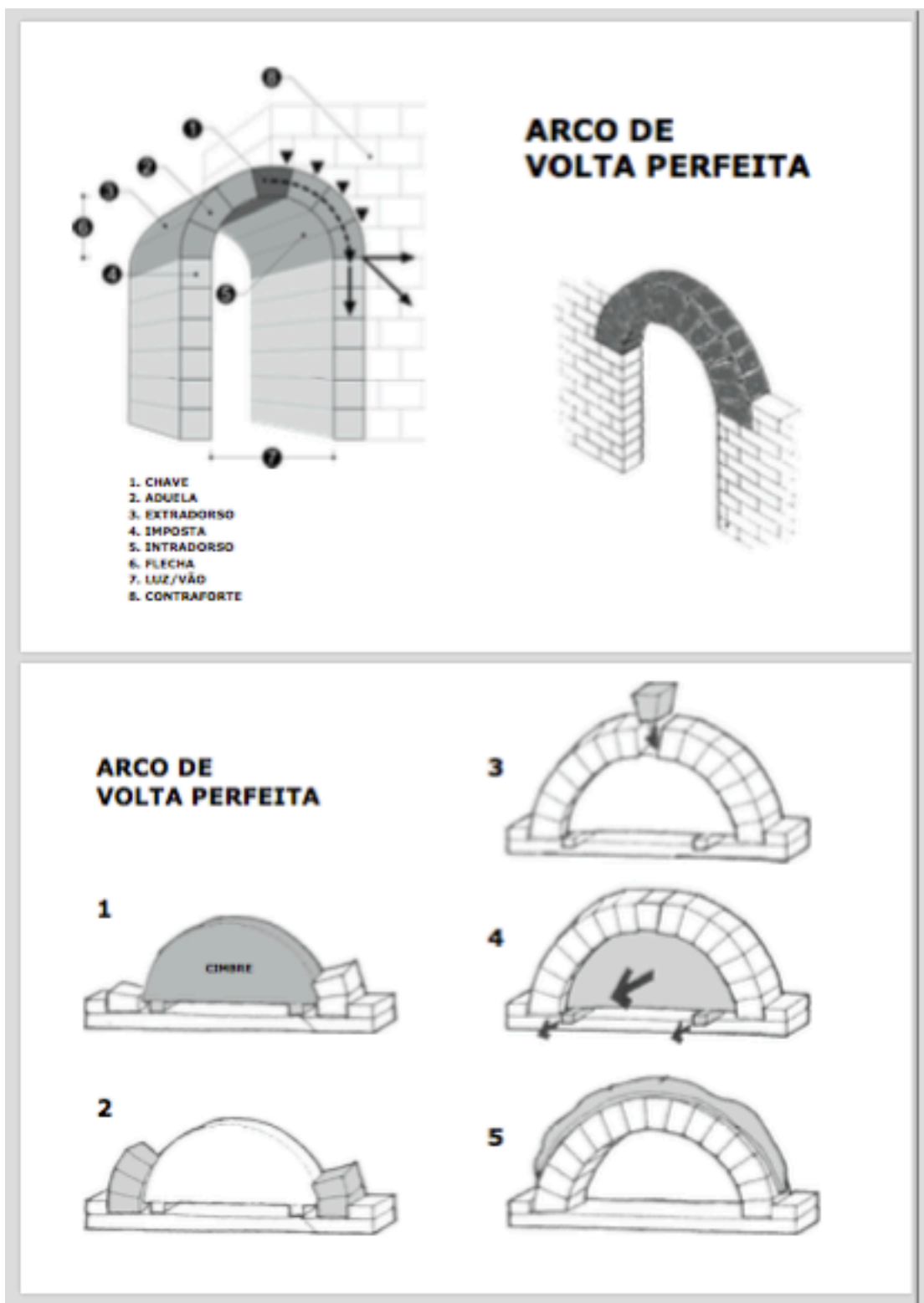
VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. (1992) **A Maquinaria Escolar** (nº 6, p. 68-96). São Paulo: Teoria & Educação.

SEABOURNE, M. (1971) **Primary School Design**. Londres: RKP.

anexos

anexo I

Folheto distribuído aos estudantes na aula para montagem da maquete. Funcionava dobrado, como um libreto, em tamanho A5.



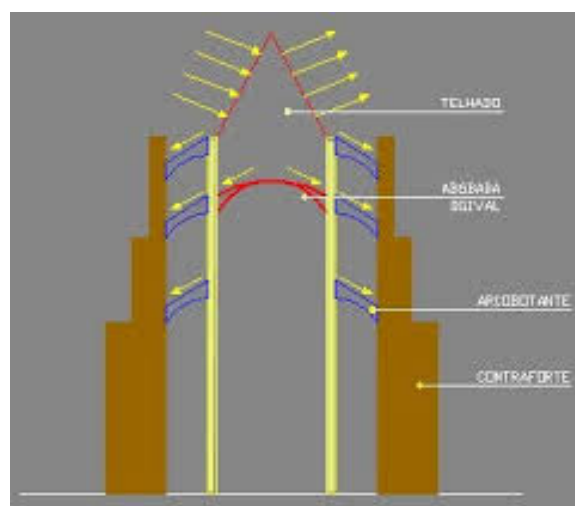
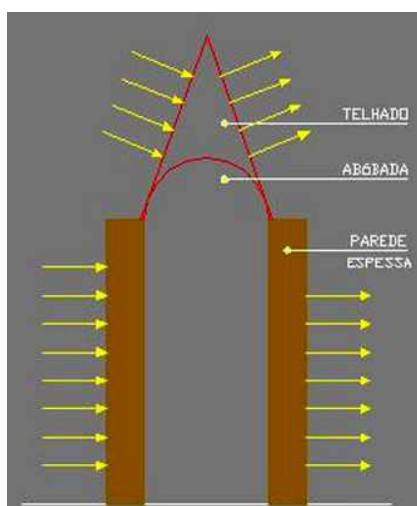
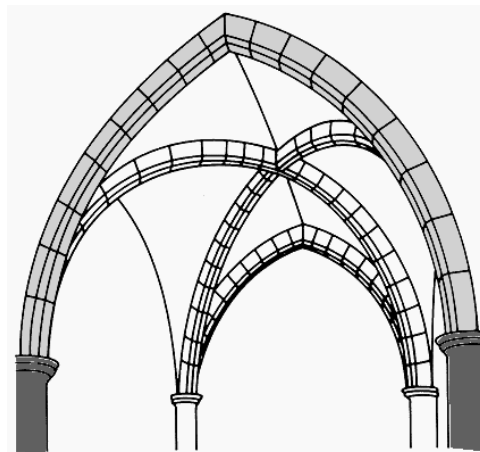
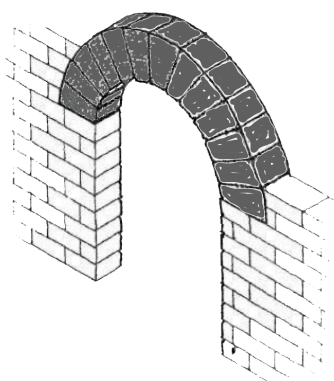
anexo II

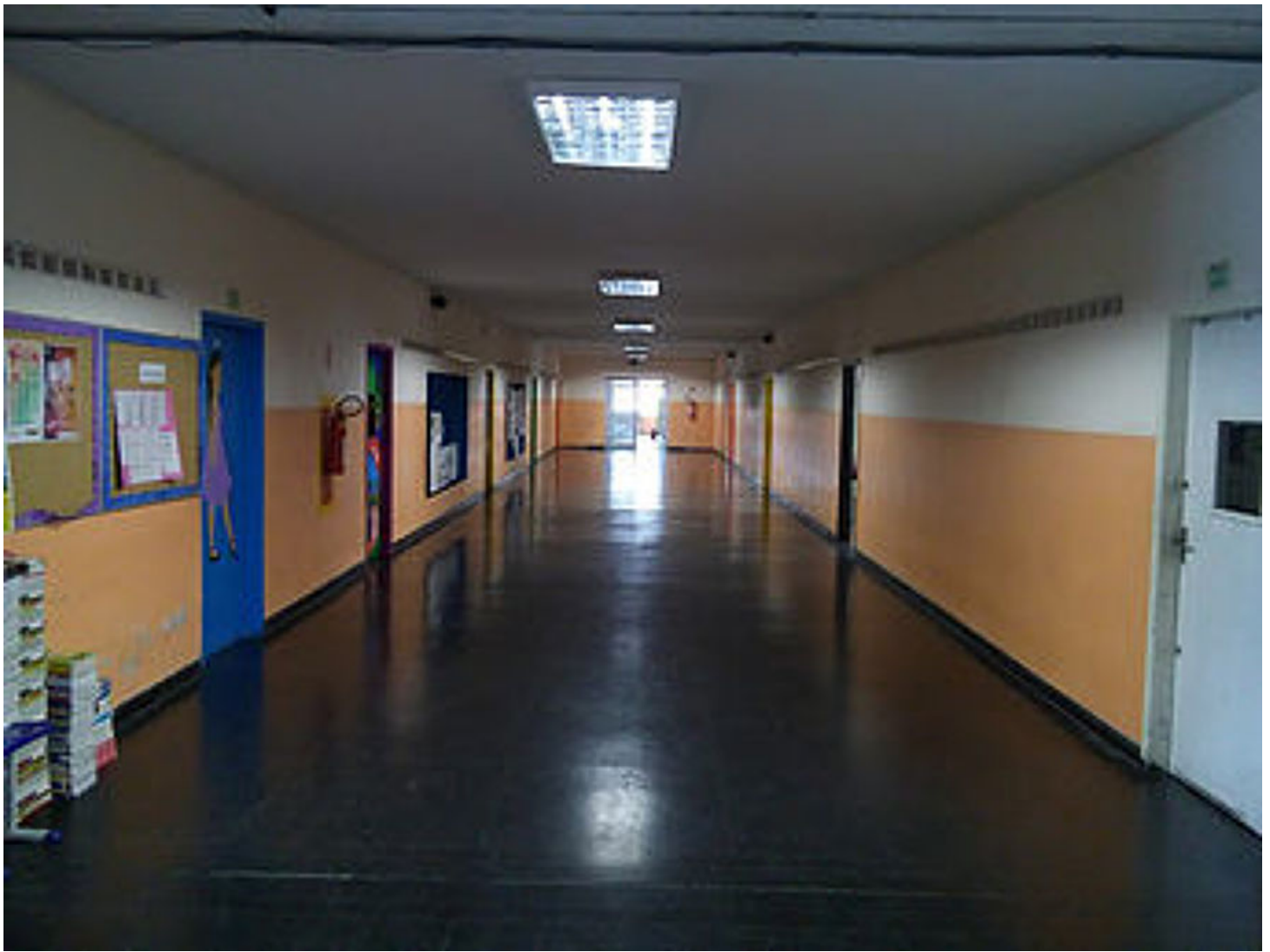
Registo fotográfico da montagem da maqueta pelos estudantes.



anexo III

Imagens de apoio à aula, que constituíam a apresentação digital.





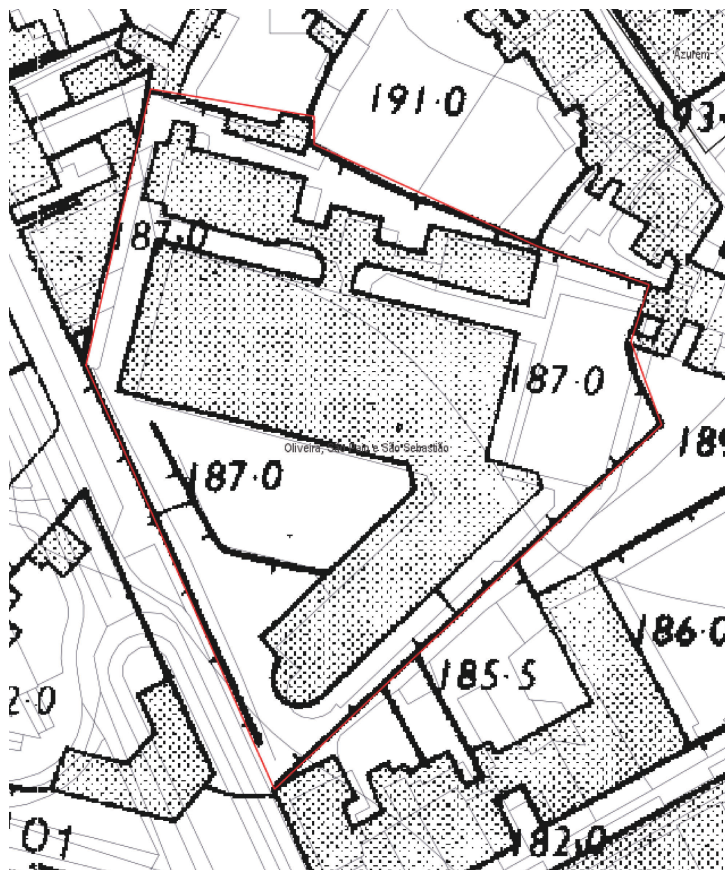
anexo IV

Imagem do corredor das salas do piso 0 da “nova” Escola Secundária Francisco de Holanda. Tal como nas imagens do anexo anterior, podemos encontrar paralelo com outras instituições disciplinares.



anexo V

Imagens aéreas da Escola Secundária Francisco de Holanda de 1976 e de 2015, respetivamente.



anexo VI

Imagens da nova planta do edifício escolar. O edifício antigo reabilitado e a nova construção. Os edifícios “encontram-se” nas escadas que se situam mais à esquerda das plantas.

